

los productos, y minimizar los rechazos de producción.

### REFERENCIAS

- [1] Richard DeHoff. *The Essential Guide to Digital Video Capture*. Imagenation Corporation.
- [2] Bill Silver. *An Introduction to Digital Image*

*Processing*. Cognex Corporation Modular Vision System Division.

[3] *Manual de referencia del usuario de Sherlock*. Imaging Technology, Inc.

[4] *Manual de operación de la cámara Pulnix*. Pulnix Inc.

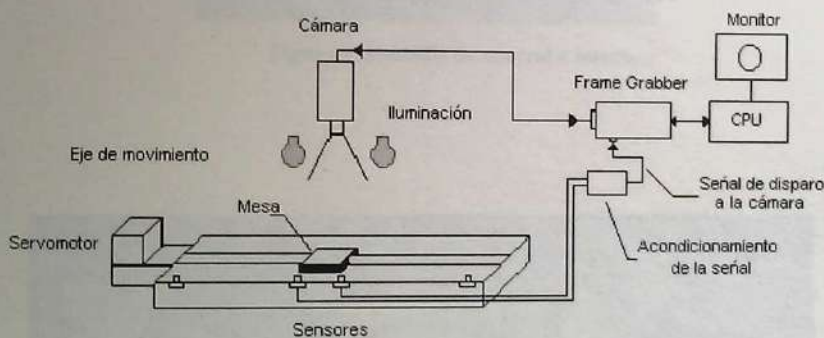


Figura 1. Descripción de los elementos del sistema de visión artificial

	Chaflán	Area	Ancho
TIPO			
AC-100	Si	11.97cm	3.8mm
AC-101	Si	12.5cm	4.25mm
AC-102	Si	10.96cm	4mm
AC-003	No	8cm	3.32mm
AO-100	Si	10.86cm	3.95mm
AO-101	Si	10.64cm	4mm
AO-002	No	8.54	3.5mm
AO-003	No	7.11cm	3mm

Tabla 1. Características geométricas de los anillos

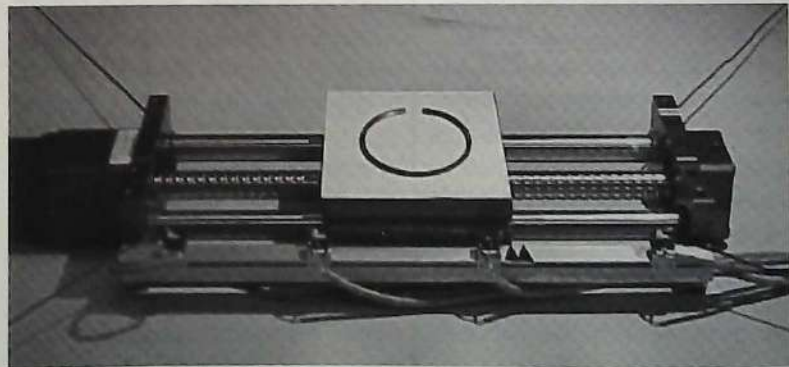


Fig. 2 Eje de movimiento para los anillos

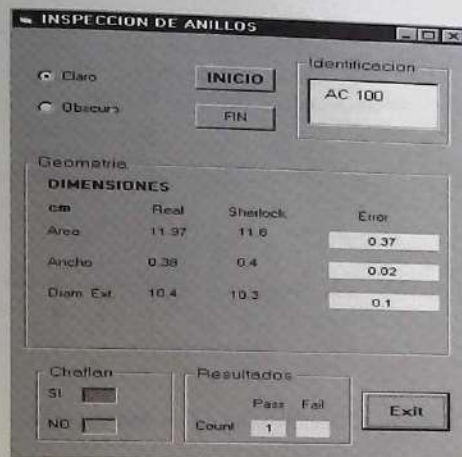


Figura 3. Pantalla de control e interfase

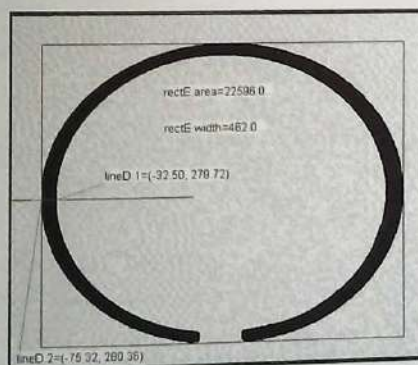


Figura 4. Imagen procesada del anillo

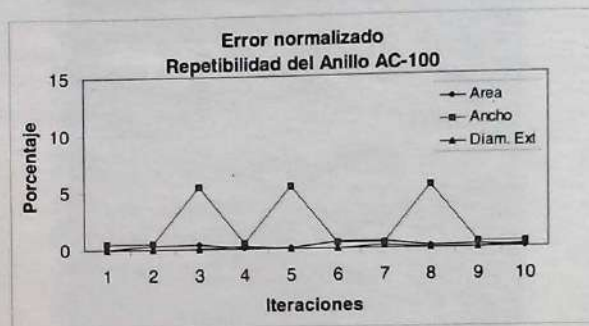


Figura 5. Repetibilidad de un tipo de anillo

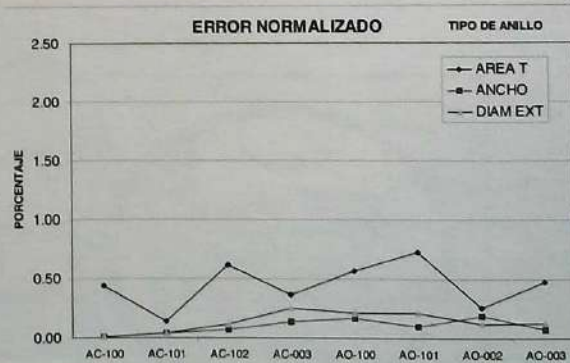


Figura 6. Error normalizado de las mediciones

# EDUCAR EN TIEMPOS DIFÍCILES<sup>1</sup>



Gonzalo Guajardo González\*  
guajardo@sunserver.uaq.mx

## Advertencias preliminares

**Primera.** El tema que quiero abordar con esta comunicación es tan amplio y complejo que sería ingenuo de mi parte suponer que lo puedo tratar en sus varias facetas y agotarlo. Por eso me limito, en realidad, a bosquejar algunos de los aspectos que comprende. Éstas no son, pues, más que unas notas sobre las que, si es pertinente, se ha de regresar posteriormente a tratarlas con más amplitud.

**Segunda.** El título que le he dado a mi participación (Educar en tiempos difíciles) me coloca ya, de entrada, en una situación difícil, pues ¿qué hemos de entender por "tiempos difíciles"?

---

\* Docente de la Facultad de Filosofía. UAQ

<sup>1</sup> Estas notas las debo, en gran medida, a la lectura del manuscrito de la tesis de grado que aprenden y qué enseñan los alfabetizadores profesionales mientras aprenden y enseñan a escribir, que ha escrito Maricarmen Vicencio Acevedo y que generosamente me dio a leer, así como a las continuas reflexiones sobre la práctica docente que ella me ha comunicado.

<sup>2</sup> Me refiero a los maestros M. I. Farías, J. L. Becerra, G. Bordino y C. Bolaña. Ellos escriben en el número 92 de la revista argentina *Novedades educativas*, pág. 4 (no dispongo de la referencia sobre la fecha de publicación de este número, ni de más datos editoriales), un artículo al que titulan, justamente ¿Cuáles son los "tiempos difíciles" en educación?

Unos maestros argentinos<sup>2</sup> han planteado recientemente que la dificultad no es más que una construcción que habla de la relación que los sujetos establecen con una situación determinada. Así, dicen ellos, "algo es difícil en función de los desafíos que el sujeto se proponga y de la disposición a hacerse cargo de la dificultad. Puedo, en general, estar de acuerdo con estos maestros, pero considero, también, que hay épocas de mayor armonía y tranquilidad que otras. Y a nosotros nos toca, en los inicios del siglo XXI, vivir un tiempo convulso, de profundas crisis, que plantea retos excepcionales para nuestro actual quehacer de educadores.

**Tercera.** Señalo que la época actual es de profundas crisis; afirmar tal cosa no tiene, empero, un sentido peyorativo. Antes bien, entiendo por crisis esa condición específica en que todo se somete a revisión, para cribarlo, y no dejar pasar lo que ya no es pertinente en la actualidad, aun cuando en otras épocas haya sido muy valioso. Así pues, apuntar que vivimos una época de crisis no tiene que conducirnos al desaliento sino, al revés, puede ser la piedra de toque para sugerir esperanzas,

para abrir expectativas de formas mejores de vida social.

### 1. Condición actual de los maestros<sup>3</sup>.

No preciso de una investigación exhaustiva para echar de ver que actualmente los maestros se encuentran ante dificultades de muchos tipos, algunas de las cuales son repetición de viejos problemas que se han venido arrastrando desde hace muchos años. Otras dificultades son, a su vez, secuelas de aquellos problemas antiguos. Hay, sin embargo, dificultades de nuevo cuño, que exigen de los maestros actitudes de alerta ante lo desconocido; que exigen también emprender indagaciones que permitan identificar y ponderar los problemas hasta ahora inéditos, y que nos urgen a echar a volar la fantasía para diseñar nuevas maneras de operar, con las que se pueda enfrentar las dificultades novedosas.

Baste decir, por ejemplo, sin necesidad de someterlo a

<sup>3</sup> Cuando, aquí, hablo de "los maestros" me refiero específicamente a los que ejercen la docencia en la educación básica (sobre todo, primaria y secundaria) en México. Aunque algunas consideraciones bien pueden aplicarse igualmente a los maestros de educación media superior (preparatoria o bachillerato) y, aún, a los maestros de educación superior. Presumo que las reflexiones que vaya haciendo el lector a lo largo de la lectura le dictarán la referencia conveniente a los niveles de educación correspondientes que se imparten en nuestro país.

comprobaciones experimentales, que los maestros hoy, como antaño, tienen que cumplir con programas de trabajo diseñados desde una instancia central –la Secretaría de Educación Pública (SEP)–, que los somete en sus tareas cotidianas, porque esas propuestas elaboradas desde el centro –es decir, en la SEP, o en la secretaría de educación del estado o en las oficinas que las autoridades determinen– entran en contradicción tanto con lo que los profesores estudiaron en su etapa inicial de formación, como con su historia actual y las creencias o tradiciones que encuentran ya avaladas socialmente (por ejemplo, sobre cómo se aprende a leer y a escribir).

Como crítica a las reformas que se establecen en educación desde instancias centrales, me interesa señalar lo siguiente:

- Que parten de oficinas centrales, por lo que acusan dos vicios en contra. Uno, que su perspectiva es centralista, con lo que desconocen las realidades específicas de las diferentes regiones sobre las que se pretende imponer una reforma única o un método de educación, con contenidos únicos, con una visión única de la realidad y de los problemas, y con una solu-

ción única. Dos, que se expiden desde una lógica de autoridad incontestable.

- Que se establecen de manera autoritaria y dogmática.
- Que no cuentan con consensos en la base social de la educación, por lo que no tienen fundamentos consistentes que les den continuidad a las propuestas o a las reformas.
- Que frecuentemente no preparan su realización mediante procesos de formación de profesores y de la sociedad ni mediante el aprovisionamiento de recursos, espacios e instrumentos de ejecución.

Pero no todo es sometimiento. Los maestros cuentan con algunos espacios, dentro de sus prácticas cotidianas, en los que se puede advertir posibilidades de autodeterminación, en cuanto escapan a la supervisión oficial. Por eso podemos reconocer en el comportamiento de los maestros y en algunos ámbitos de su labor varios tipos de resistencias.

Así pues, no sólo se necesita estudiar los problemas añejos y los emergentes que se dan en el trabajo docente, sino también cómo es posible que se fra-

güen y operen las resistencias que oponen los maestros.

Tanto las resistencias a las viejas fórmulas de la docencia como a las innovaciones que se ofrecen se pueden comprender desde la función conservadora-reproductora<sup>4</sup> que tiene toda acción educativa. Es decir, dado que la educación tiene, entre otras, una función conservadora-reproductora, en ella se deslizan, con frecuencia de manera inconsciente, muchas de las herencias culturales que hemos recibido de nuestros antepasados y que, desde una óptica más racional, quisiéramos desechar. Pero nos pesan tanto esas tradiciones que no podemos deshacernos de ellas fácilmente.

En ese sentido, no hay que olvidar lo que algunos pensadores e investigadores han señalado: que, dada la génesis de la actividad docente, en ésta se halla implicada una relación de sometimiento.

Y esto sucede en dos direcciones: la que se reconoce en ese afán de algunos maestros que pretenden imponer a rajatabla en los estudiantes su voluntad y su saber, amparados en el presunto prestigio de la docencia; la otra cara de la moneda es la condición subalterna que tienen los maestros en el todo social y respecto a los grupos dominantes, en general. No hay que olvidar que los primeros maestros eran originalmente esclavos libertos; la estructu-

<sup>4</sup> Para hacer esta afirmación me apoyo en lo que Sara Paín señalaba en su libro *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* (Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1980): que la educación cumple inevitablemente con cuatro funciones:

- conservadora (concepto que no tiene un significado ideológico -y que designamos, más bien, como "conservadurismo"-, sino que da cuenta de la influencia que ejerce una sociedad determinada sobre sus individuos con el propósito de mantener una herencia cultural, una visión del mundo y ciertas formas de acción. De no darse esta función de la educación, cada individuo que nace en un grupo tendría que comenzar absolutamente de cero, como si fuese un nuevo pitecantropo, y esto podría traducirse en el riesgo de que la especie humana se extinguiere);
- socializante (lo que significa que la educación se ocupa de conferir a los individuos una identidad relativa al grupo que se regula por las mismas herencias culturales y valorativas. Con esto se puede comprender la función ideológica de la educación);
- represiva (en cuanto que la educación hace posible un sistema regulador de la sociedad, tanto en lo cognoscitivo como en las formas de valorar y actuar de los individuos, en vistas al proyecto socioeconómico que sostiene un Estado nacional o un grupo hegemónico al interior del propio Estado), y
- revolucionaria o transformadora (el sistema socioeconómico de una sociedad presenta contradicciones y fracturas, en cuanto que es realización del proyecto de las clases dominantes o hegemónicas. Las clases subalternas o marginadas sostienen, también, proyectos e intereses propios. Éstos sólo pueden emerger y cobrar valor efectivo cuando las estructuras vigentes cambian. La transformación de las estructuras dominantes se da por diversas presiones sociales, por nuevas formas de presencia social, por sucesivas tomas de conciencia. La educación puede propiciar esos cambios cuando permite ampliar los grupos comprometidos con proyectos diferentes, cuando permite la crítica del sistema dominante, cuando genera formas propias de expresión revolucionaria para los grupos subalternos).



ra cultural y de poder (conjunto de imágenes, ideas o representaciones) que atraviesa a los trabajos de la enseñanza, tanto en el imaginario de los propios maestros como en el de los estudiantes, de las autoridades y de la sociedad en general, promueve que los maestros mismos se perciban en continuidad con aquella tradición de dominados, lo que tiende a inhibir en ellos algunos propósitos de liberación –sea liberación social, política, epistemológica, económica o de relaciones laborales–.

## 2. Las condiciones materiales del trabajo docente.

Igualmente, las condiciones materiales en que se da la docencia imprimen a esta labor una lógica de sometimiento. No tengo que insistir en la depauperación progresiva de los sueldos ni en las formas mecánicas de las que se llena a veces el ejercicio de la docencia (que es en parte consecuencia de una desconfianza esencial, de parte de las autoridades, en las capacidades de decisión pedagógica de los maestros); ni tampoco he de detenerme en las condiciones (que podríamos calificar de miserables) en que se ejerce la docencia, ni en las estructuras piramidales del aparato que administra las tareas docentes,

etcétera, porque todo ello es de sobra conocido en el medio.

Hay otras condiciones materiales del desarrollo de la actividad docente, cuales son, por ejemplo, el que aquellos organismos sociales que originalmente se habían fundado para brindar protección laboral a los maestros se hayan transformado en instrumentos de control (homogeneizante y hegemónico). Me refiero, desde luego, a los sindicatos y más específicamente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual durante decenios ha servido al sector político y económico dominante del país para someter y controlar a los maestros.

Otra condicionante del trabajo docente que se tendría que señalar de manera enfática es la de la estructura laboral actual de nuestra sociedad. Cada vez resulta más “natural” el empleo temporal y el subempleo, lo que coloca a los maestros en situación de desventaja, pues se ven absorbidos y presionados no sólo para cumplir las tareas que directamente se les encomiendan, sino asimismo –y tal vez de manera más grave– se encuentran en una condición tal que ni siquiera son capaces de volver sobre su propia práctica para evaluarla y redirigirla, y para actualizar-

se. No debe extrañar, por tanto, que cada vez se establezcan más y más medidas de evaluación externa, en lo que filtra una lógica de mercado. Tal lógica incide en nuestros días en la práctica docente, en cuanto que los maestros también se ven sometidos a una dinámica de inclusión y exclusión, con base en una presunta productividad, medida por el mercado.

Desde 1997 lo advirtió ya Viviane Forrester en su libro *El horror económico*<sup>5</sup>. Aunque ella lo hizo en referencia a todos los trabajadores del planeta, considero que no podemos excluir de los señalamientos que hace la autora a los maestros en su calidad, también, de trabajadores. Permítanme citarla directamente.

Al recoger datos oficiales de varias naciones europeas, Forrester echa de ver tendencias dominantes en las políticas laborales y económicas de Occidente. A partir de ello, la autora llega a una conclusión contundente: que en nuestra sociedad se ha instalado imperceptible pero firmemente una mutación, la que propicia que el trabajo humano se haya vuelto casi innecesario, dada la tecnolización de la economía de mercado, cuya hegemonía se

<sup>5</sup> Viviane Forrester. *El horror económico*. FCE. Buenos Aires 1997.

ha globalizado (ha alcanzado niveles mundiales).

Según Viviane Forrester, en la actualidad la economía no se rige, como antaño, por la acumulación de dinero o de bienes ni por la explotación de la fuerza de trabajo; más aún, ni siquiera está centrada en la producción. La economía mundial se autorregula mediante juegos simbólicos: los que se dan en las bolsas de valores o en las transacciones que se operan a través de redes electrónicas; ni siquiera se requiere propiamente de inversiones monetarias o materiales. Estos juegos no están al alcance de todos; antes bien, son exclusivos de unas cuantas manos – de orden transnacional –, las cuales han sabido valerse del desarrollo de la informática. Ya el propio inventor de la cibernética –Norbert Wiener– anticipaba en 1948 las consecuencias que hoy estamos viviendo: “la extinción del trabajo, el poder tecnológico y las metamorfosis que ello suponía, así como la redistribución de la energía y las nuevas definiciones del espacio, el tiempo, los cuerpos y la inteligencia”<sup>6</sup>.

Como consecuencia de ello, reflexiona la autora, el trabajo humano se hace cada vez más innecesario; las máquinas

<sup>6</sup> Citado por Viviane Forrester. *Idem*, p. 120.

y los juegos simbólicos pueden hacer todo, o casi todo. La tasa de desempleo, entonces, aumenta escalofriantemente minuto a minuto en el mundo. Así, esos seres humanos que están desempleados se convierten en una carga incosteable, porque hay que mantenerlos sin que sean "útiles" o, lo que en esta lógica de mercado significa lo mismo, sin que "merezcán vivir".

Por ello, si antes nos indignábamos al ver cómo se explotaba cruelmente la vida humana, y exigíamos liberarnos del trabajo brutal, hoy tendríamos que esforzarnos por ser explotables, a fin de poder tener empleo y, por tanto, poder seguir viviendo; para "merecer" vivir. Por eso dice alarmada Forrester: "... hay algo peor que la explotación del hombre por el hombre: [esto es] la ausencia de explotación"; ya no hemos de medir a los hombres como inferiores o réprobos, sino como "superfluos"<sup>7</sup>.

Apoyada en esas constataciones, escribe la autora que "las masas son abstracciones vagas y nadie se preocupa por las disparidades, salvo para reducir al mínimo las escasas conquistas de los elementos más débiles, inmediatamente excluidos o, por decirlo de otra

manera, incluidos aún más en el despojo"<sup>8</sup>; y concluye que "... el fardo de los mercados ha logrado cubrirnos como una segunda piel, considerada más adecuada para nosotros que la de nuestro cuerpo humano"<sup>9</sup>.

En estas condiciones, muchos maestros se ven obligados a tomar doble plaza, para satisfacer sus requerimientos económicos mínimos. Esto tiene graves repercusiones no sólo en lo que respecta a la atención de su vida privada, sino también en el desempeño de sus tareas docentes: se ven apresurados y presionados por las obligaciones laborales, lo que les impide entrar en procesos -efectivos- de actualización, se ven faltos de reflexión crítica sobre su propia práctica y no se encuentran en condiciones de sistematizar ni planear su trabajo. Sólo les queda, entonces, atenerse a "lo que vaya saliendo". Igualmente, estas condiciones les restan identidad laboral, social y profesional. Ni qué decir de su falta de identidad epistemológica (en su papel de meros repetidores y retransmisores del conocimiento que otros producen), por lo que se ve dirigida su actividad por puras inercias mentales.

<sup>8</sup> Idem, pág. 32.

<sup>9</sup> Idem, pág. 113.

<sup>7</sup> Idem, pág. 19.

### 3. Los prejuicios epistemológicos.

Quiero referirme, también, a los prejuicios socio-epistemológicos subyacentes a la actividad docente que somete a los maestros. En tanto que ellos no son investigadores –o no son reconocidos como tales–, se presume que su tarea ha de consistir únicamente en repetir lo que otros han descubierto o elaborado.

Así, es asumido por todos –incluidos los propios maestros– que su tarea consiste en “vulgarizar” el conocimiento o en “transmitirlo” (como si los maestros no fueran más que altavoces de lo que otros dicen). Con esto, el trabajo docente queda incorporado a una lógica técnico-instrumental (propia de una ingeniería de la conducta), que los induce a atender exclusivamente al cómo de la educación y les impide cuestionarse sobre el qué, el por qué y el para qué de ella. Los maestros se ven, así, reducidos a mejores ejecutores de una enseñanza previamente diseñada por otros, por los llamados “especialistas”.

Vivimos en una sociedad mediática, en la que los medios masivos (televisión, radio, prensa, cine) se han convertido en los portadores de la cultura –y de la ciencia–. La información

que recibimos está construida por los medios para consumo mercantil. Por tanto, esa información tiene más un valor de cambio que un valor de uso. Está arropada por una estructura de inmediatez y de aplicación práctica. Esto tiene por consecuencia que no veamos el conocimiento sino a través de los criterios que establecen los medios masivos.

No es extraño, entonces, que vivamos en la incertidumbre. Esta incertidumbre epistemológica (que designo como lo cognitivo-ideológico) promueve que se recurra a la rutina (llamada por algunos autores –desde Hume hasta Bourdieu– el *habitus*) o al sentido común para obtener cierta seguridad.

### 4. Las relaciones de autoridad

Asimismo, la estructura piramidal del sistema educativo mexicano, las viejas tradiciones patriarcales de autoridad, las tendencias a “normalizar” (es decir, las tendencias a someter a una norma; ¿de allí viene el nombre de las “escuelas normales”?) a la sociedad que se dan en las prácticas educativas, la pérdida del sentido de la comunicación en general y en particular en la interacción educativa, así como la fragmentación y la limitación epistemológica que se obtiene al privile-

...sugar el co  
...zado disci  
...ción gene  
...diciones  
...“críticas”  
...presadas  
...dio propue  
...centrales.  
  
5. Propós  
...sus conce  
...nociemien  
...Hay o  
...las intenc  
...esos plan  
...ciencia, c  
...ción que  
...intencion  
...En el  
...ciencia se  
...delos em  
...que privile  
...los conce  
...ser capta  
...cepción  
...de fenóm  
...decir que  
...recibe en  
...camente  
...Lo que  
...que en la  
...tas y de  
...cha siem  
...viación  
...de los fe  
...micomo  
...que se  
...expresió  
...za”, ese  
...corre la

giar el conocimiento especializado disciplinar y no la formación general, generan contradicciones con las intenciones "críticas" e "innovadoras" expresadas en los planes de estudio propuestos desde instancias centrales.

##### **5. Propósitos de los planes versus conceptos de ciencia, conocimiento y educación**

Hay contradicciones entre las intenciones expresadas en esos planes y los conceptos de ciencia, conocimiento y educación que les subyacen a esas intenciones.

En el imaginario social, la ciencia se construye sobre modelos empíricos y pragmáticos, que privilegiarían, por un lado, los conceptos susceptibles de ser captados mediante la percepción sensible y mensurable de fenómenos. Así, podríamos decir que la formación que se recibe en las escuelas es básicamente crítica, por escéptica. Lo que sucede en realidad es que en la mente de los estudiantes y de los maestros se sospecha siempre —o se tiene la convicción callada— de que, detrás de los fenómenos, hay esencias incommovibles y definitivas (las que se barruntan mediante la expresión "leyes de la naturaleza"), esencias tras de las cuales corre la investigación científica.

Por ello es que, al advertir esta tendencia dominante, Bachelard denuncia el "obstáculo esencialista" o "sustancialista", el cual impide la conformación de una ciencia efectivamente crítica.

Y bien. Este enfoque pragmático al que me estoy refiriendo sólo admite una ciencia que tenga posibilidades de aplicación inmediata en la resolución de los problemas que aquejan a algunos grupos (en nuestros días, esos grupos están representados básicamente por "corporativos" financieros, industriales y comerciales, para los que la ciencia básica no tiene sentido y, en cambio, ésta sólo es válida si da lugar a la producción tecnológica de artículos susceptibles de ser consumidos en el mercado, es decir, a la ciencia que deja regalías a sus usufructuarios).

Asimismo, el empirismo dominante en la educación ha desarrollado un paradigma de ciencia, según el cual sólo se puede aceptar como válido aquello que esté respaldado por un método basado en la medición. Todo aquello a lo que se le atribuya un valor en el orden de lo cualitativo puede ser desdeñado por no científico o por no ser susceptible de comprobación. Igualmente, dicho paradigma nos asigna una actitud

de inmediatez en el conocimiento. Por eso es que lo que se enseña en las escuelas como "científico" es desdeñable, y no ofrece más beneficios que confundirnos y poner a los alumnos en manos de aquellos que, desde el poder financiero y político, definen las características de lo que denominamos el *pensamiento científico*.

Esto tiene, inevitablemente, profundas repercusiones en el campo de la educación, el cual pretende recoger las características del conocimiento científico, para transmitirlo (no construirlo) a las generaciones jóvenes (esta idea de transmitir el conocimiento científico pone en evidencia, una vez más, que el papel de los maestros es considerado de manera técnica). El imaginario dominante hace, pues, que a los jóvenes se les infunda la noción de esa ciencia empírica y pragmática; y, además, que se la acepte tal como viene, pues es considerada producción –la más razonable– propia de los especialistas. Con estas prácticas, los estudiantes no se pueden comprender a sí mismos más que como receptáculos pasivos –y posteriores repetidores mecánicos– de los conocimientos que otros elaboraron previamente.

#### 6. ¿Jaula de hierro o utopía?

El cuadro brevemente esbo-

zado líneas arriba puede parecer a algunos verdaderamente terrorífico. Daría la impresión de una jaula de hierro, de un callejón sin salida. No lo considero así.

En la práctica, afortunadamente, se dan movimientos que trazan direcciones alternas. Podemos advertir en el gremio magisterial varios focos de contrahegemonía. ¿Cuáles son, en el marco arriba trazado, los espacios alternativos que ha abierto el magisterio?

Primeramente, hay una larga tradición en América Latina en general, y en particular en México, de iniciativas alternas –tanto en el orden epistemológico, como en el ámbito político y en el sindical– que han estado rompiendo con el orden establecido o, al menos, provocándole serias fracturas. No habría que desconocer, en este punto, que la derrota del PRI en las pasadas elecciones del 2 de julio de 2000 se debió en gran medida a movimientos magisteriales; igualmente, la parcial democratización del SNTE o de algunas de sus alas ha sido también producto de acciones de grupos disidentes del magisterio; asimismo, el que ahora ya no domine en el trabajo docente

esa forma de organización pedagógica neoconductista que se conoció a través de las cartas descriptivas ha sido consecuencia de la oposición decidida de maestros que advirtieron a tiempo sobre las consecuencias de esta corriente pseudopedagógica opuestas al propósito de la educación en México de formar estudiantes con espíritu crítico, libre y propositivo.

Los movimientos disidentes magisteriales no se han expresado solamente en el marco de las conquistas salariales. Tampoco han tenido por propósito sólo fracturar las estructuras viejas, sino que también han tenido un carácter propositivo, al presentar iniciativas, por ejemplo, para emprender programas especiales de atención a las personas con problemas de aprendizaje, a los indígenas, a las comunidades marginales, al promover las bibliotecas escolares o los rincones de lectura, al introducir innovaciones en la práctica docente basadas en Dewey, Freire, Freinet, Montessori, etcétera.

Igualmente, en cuanto que el gremio magisterial –

no sus autoridades–ha hecho conciencia de la necesidad de reconocer a los diferentes (mujeres, marginados socio-económicos, personas con discapacidades, etcétera), ha asumido la legitimidad de las diferencias y, sobre todo, su valor sociohistórico para construir una sociedad sobre bases democráticas, de no exclusión.

¿Cómo explicar que, a pesar de las múltiples constricciones económicas, laborales y organizacionales del magisterio, se hayan dado esos flujos de alternatividad? Las condiciones que estamos viviendo son, ciertamente, inestables y de mucha complejidad, lo que ha producido en la mayoría de la población reacciones de ansiedad extrema. El magisterio, como parte de esa sociedad, no ha dejado de padecer las mismas reacciones; y tal vez de manera más radical, en cuanto que no experimentan las dificultades sólo en su calidad de ciudadanos –y, por lo tanto, desde los mismos espacios que cualquier otro habitante de nuestro mundo–, sino que tienen la posibilidad de identificar muy vívidamente sus efectos tanto en los padres de familia como en los estudiantes con los que trabajan día con día. En la mayoría

de los individuos, esas condiciones de inestabilidad provocan trastornos (1) en el orden emocional-afectivo, (2) en el orden cognitivo-ideológico y (3) en el orden operativo, efectos que se pueden describir –para abreviar– con una expresión popular: que “pierden la brújula”.

Ante ello se dan reacciones de tipo compensatorio. Estas reacciones son diferentes, según los individuos y su inserción en el complejo social, cultural y político:

- (1) de rechazo a la situación actual, para refugiarse en la rememoración de glorias pasadas y encubrir las propias inercias en las gestas de los que nos dieron ejemplo de fortaleza; en esto, además de identificar orientación para la acción, se gana un sentimiento de seguridad;
- (2) de rechazo a la situación actual, apoyándose en la esperanza que les puedan ofrecer ideas abstractas tales como una “mano providencial” o un “destino” que organiza las cosas al margen de nuestras decisiones y acciones; aquí también se vive un sentimiento de seguridad;
- (3) de reconocimiento de lo dramático que tiene la situación actual pero, con el avizora-

miento de que puede empeorar, señalan que tal vez lo mejor sea no promover ningún cambio y quedarnos con lo que actualmente tenemos, como el menos malo de los mundos posibles; con ello se identifican guías para la acción, aunque se vive en inseguridad;

- (4) de rechazo de la situación actual, para promover una sociedad –y una educación– en la que no subsistan las condiciones de desigualdad, de falta de libertad y de injusticia que estamos viviendo; aquí se encuentra guía para la acción, pero se vive una situación ambigua de inseguridad y convicción.

Con esta última actitud se plantea lo que llamamos, en términos genéricos, la utopía, que no es una posición quimérica o de ilusión, sino una proyección del ser humano hacia la realización de ciertos ideales contruidos históricamente que, a la vez, rechaza las condiciones actuales en que vive la sociedad, por injustas, inequitativas y privadoras de la libertad.

Ahora bien, planteo la utopía en el contexto de la praxis, a la que no hay que confundir con pragmatismo (es decir, con aquellas decisiones que se toman con base en lo útil o lo

... De  
... doc  
... la utopía y  
... podrá a  
... complejidad,  
... su sentido  
... lidades que

7. ¿Hacia dó  
... ración actual  
... Usualmer  
... cuestionan ex  
... rramente  
... reñar. Pregar  
... es erróneo; r  
... maestros no  
... pregunta, p  
... meterían un  
... El proble  
... tonen sobre  
... puesta tiene  
... valor instru  
... haberse cue  
... y qué enseñ  
... últimas que  
... le pueden d  
... una práctic  
... o instrumen  
... Desde  
... mas pregar  
... enseñar) no  
... soluto. No  
... manera vál  
... siempre lo  
... como las  
... vas se fon  
... contexto  
... específico, q  
... Hoy no se  
... responde



práctico). De no proponerse la actividad docente en el marco de la utopía y de la praxis, no se la podrá aprehender en su complejidad, en su significado, en su sentido y en las responsabilidades que conlleva.

### 7. ¿Hacia dónde dirigir la educación actual?

Usualmente los maestros se cuestionan exclusiva o predominantemente sobre el cómo enseñar. Preguntar por el cómo no es erróneo; más todavía, si los maestros no se hiciesen esta pregunta, probablemente cometerían un grave error.

El problema es que se cuestionen sobre el cómo, cuya respuesta tiene inevitablemente un valor instrumental, sin antes haberse cuestionado para qué y qué enseñar, preguntas estas últimas que son las únicas que le pueden dar direccionalidad a una práctica de orden técnico o instrumental.

Desde luego, las dos últimas preguntas (para qué y qué enseñar) no tienen un valor absoluto. No se responden de una manera válida de una vez y para siempre<sup>10</sup>. Tanto las preguntas como las respuestas respectivas se formulan siempre en un contexto social e histórico específico, que les da concreción. Hoy no sería válido ni legítimo responder a la manera, por

ejemplo, en que lo habría hecho un maestro de la España de fines del siglo XV, recién emergida de la Reconquista, o como lo haría un maestro de la Polinesia de nuestros días. No valen igual –ni preguntas ni respuestas– en los EEUU, en América Latina, en Rusia, en Europa, en Oceanía o en el centro del África. Cada región, cada época, tiene sus intereses propios. Así, es indispensable pensar la educación siempre en contexto.

Por ello, cuando nos llegan fórmulas y programas de educación elaborados desde un centro –sea éste el centro de México o un centro transnacional (como nos está sucediendo en los últimos decenios)–, se hace indispensable su cuestionamiento, que no ha de referirse sólo a la manera en que instrumentalmente se aplicará tal fórmula o tal programa, sino también a sus contenidos y a sus finalidades.

Con todo, conviene apuntar que el mundo en que vivimos

<sup>10</sup> Las funciones de la educación a que he aludido antes, en referencia a lo que plantea Sara Paín, dan cuenta de una estructura muy general en la que opera la educación, pero no son suficientes para dar cuenta del qué y del para qué de ella. Antes bien, la propia Sara Paín advierte que el peso de cada una de esas cuatro funciones que señala es diferente en la educación que imparte cada sociedad o grupo social, según el proyecto en el cual se sostiene su acción educativa. Y los contenidos específicos de esas funciones sólo los puede proporcionar dicho proyecto.

actualmente plantea ciertas exigencias que reconfiguran también a la educación en sus formas, en sus fines y en sus contenidos. Tales exigencias nacen de las transformaciones que ha sufrido el mundo –se entiende que me refiero al mundo humano, por ser el único que podemos advertir y que, a final de cuentas, es el único que nos interesa–.

Nos encontramos ante procesos de cambio en la organización social, política, cultural y económica que afectan al mundo entero, querámoslo o no, en dimensiones cada vez más amplias, sin dejar casi ningún resquicio a salvo en el conglomerado planetario. El fin de la guerra fría, la caída del muro de Berlín, los avionazos en las torres gemelas del World Trade Center, las guerras interétnicas, el desarrollo cibernético que da lugar a nuevas formas de interacción entre los seres humanos de un polo a otro, de un extremo al otro del planeta, el flagelo del desempleo universal y sus consecuencias en cuanto a incremento pavoroso de la pobreza extrema, etcétera, son unos cuantos ejemplos de los últimos acontecimientos que nos han modificado sustancialmente. El hombre de hoy se enfrenta a las posibilidades de entrar a una nueva etapa de barbarie,

o de construir un mundo generoso, justo y libre. ¿De qué depende que vayamos hacia un lado u otro? Indudablemente, de muchos factores. Entre ellos descuella el de la educación como propiciadora de una transformación radical de la sociedad.

Por eso se presenta a la práctica docente el gran reto de promover la comunicación, a la que no debemos confundir con la información. La información es una característica contemporánea del saber. Se mide en bits. La comunicación, en cambio, es interacción; está cifrada en el diálogo y en el reconocimiento de que cada quien piensa –o puede hacerlo– de manera diferente, y en que hay que aceptar que esas diferencias nos enriquecen; no nos enfrentan a los demás.

El trabajo docente se ha centrado últimamente en hacer que los estudiantes aprendan memorísticamente la información que sobre ellos vierten los maestros, y la repitan de manera fidedigna a la hora de los exámenes.

No hay construcción conjunta del conocimiento. Por eso no hay diálogo en el salón de clases. Cada quien vive absorto en su propia isla. Es necesario promover la relación dialogante entre maestros y maestros, entre maestros y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes (y valdría decir: en-

tre autoridades educativas y todos aquellos otros protagonistas de la educación).

Son las únicas posibilidades de que nuestros tiempos difíciles no nos conduzcan a la barbarie y, sí, desemboquen en la construcción de una sociedad mejor.

# Superación Académica

S U P A U A Q

Sindicato Único del  
Personal Académico  
de la  
Universidad Autónoma  
de Querétaro

Año 10. Santiago de Querétaro, Qro., Diciembre de 2001. No. 27

EVA  
EN  
PRÁ

Introducc

La ma  
curricular  
haciendo  
ción y pr  
ra intent

El ca  
sión es  
culturale  
bién el c  
mentació  
Hoy hab  
de pregu  
a cómo  
proceso  
y pecul  
época n  
de vist  
condicio  
sintetiz  
Esta po  
curricul

\* Pe  
mayo de

# EVALUACIÓN Y CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA ACADÉMICA\*

Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera

## Introducción

La mayor preocupación personal como estudioso del campo curricular es el concepto flexibilidad. Bajo esta premisa se están haciendo evaluaciones curriculares y cambios en la organización y práctica académica, que en verdad no debieran ni siquiera intentarse.

El campo curricular es un campo de tensiones, donde la tensión es el conjunto de relaciones entre las diferentes matrices culturales que ponen en acción los sujetos sociales. Pero también el campo curricular ha dejado de ser un espacio de experimentación para convertirse en un lugar de adaptación. Hoy hablar de evaluación curricular es responder a un conjunto de preguntas que tienen vigencia histórica. Una de ellas se refiere a cómo se ha venido instrumentando en nuestro país a partir del proceso de coordinar la unidad de la verdad total con los distintos y peculiares puntos de vista de cada individuo, generación o época mediante la yuxtaposición de estos últimos. Los puntos de vista particulares se consiguen a través de la razón condicionada por la vida y sometida a la dinámica histórica como sintetiza en su frase célebre "Yo soy yo y mi circunstancia". Esta ponencia resalta dos categorías de "moda" hoy en el campo curricular: Perspectiva y Flexibilidad.

---

\* Ponencia presentada en las Jornadas Académicas en la Fac. de Psicología en mayo de 2000. Docente tiempo completo Facultad de Psicología, U.A.Q.

### La Perspectiva

La Perspectiva es el arte de representar los objetos según las diferencias que producen en ellos la posición y la distancia.

Ortega y Gasset valora la razón como instrumento necesario para conocer la realidad. "Yo soy yo y mi circunstancia". Esto lo podemos rastrear en sus trabajos *Meditaciones del Quijote* de 1914, *La rebelión de las masas* de 1930 e *Ideas y creencias* de 1941.

Entendemos la perspectiva como una anticipación cualquiera del porvenir, el proyecto, la esperanza, el ideal, la ilusión o la utopía. El término expresa en sí mismo el concepto de posibilidad, tal como lo anotan Ortega y Gasset o Mannhein.

Nitzche anota que es la condición por la cual todo centro de fuera (y no solamente el hombre) construye todo el resto del universo partiendo de sí mismo, filtrado por esas necesidades vitales.

El perspectivismo en general se entiende como la teoría epistemológica del punto de vista. El término fue propuesto por Gustav Teichmuller para expresar la posibilidad de distintas visiones y/o aspectos, todos igualmente validos de la realidad.

Dilthey lo define como la interpretación general a través de las perspectivas particulares del individuo.

Ortega y Gasset profundiza aún más al hablar de un perspectivismo psicobiológico y un perspectivismo histórico. Desde ellos intenta modernización y globalización, donde la teoría curricular constituye un espacio de legitimación y consenso de políticas gubernamentales.

La mentira piadosa es que bajo los conceptos de eficiencia, productividad, calidad y excelencia la evaluación curricular se convierte en un instrumento de control. Es triste pero se ha convertido en un signo para la asignación de recursos económicos bajo el supuesto de legitimidad de los programas educativos.

### Desarrollo

La Evaluación curricular se plantea como la posibilidad para la actualización y/o certificación de los planes de estudio, manifestando cuales deben ser los criterios para modificar las formas y contenidos de los programas de estudio, requisitos de acceso, la normatividad institucional, la formación de profesores, la administración educativa, etc.

Conceptos como eficiencia y productividad han venido signando las evaluaciones curriculares cuando debieran ser perspectiva y noción los elementos problematizadores que abrieran la posibilidad de un debate epistémico que permita reconstruir los derroteros del curriculum.

La gran ausencia en las evaluaciones curriculares es la construcción de dimensiones formativas donde participen de manera efectiva los alumnos, los profesores, los administradores. Considero cuando menos tres, la epistemológica, la metodológica y la operativa.

La formula perfecta, si es que existe, es una evaluación por encargo a los especialistas o a los administradores y de esto ya estamos hartos.

La evaluación curricular es sin duda un tema de moda, pero más seductor y libidinoso son los cambios de organización y práctica académica. Una apreciación simplista de este fenómeno puede conducirnos a pensar que se trata sencillamente de una consecuencia derivada del Frankenstein llamado calidad educativa, ISO 9000 o ISO dos millones. Esto es lo que interesa a las políticas eficientistas derivadas de la ideología neoliberal que invade nuestro medio social, económico y político.

La práctica de la evaluación curricular en nuestro país la podemos ubicar a principios de los 80s. Unas de orden cuantitativo y otras de orden cualitativo que podemos decir han sido las menos. Los resultados de estas evaluaciones, son que existen una serie de contradicciones, por ello hay necesidad de hacer cambios. No vale la pena gastar dinero y esfuerzo para hablar de estos resultados, hay cosas más interesantes como reformar el kamasutra o libar sin ponerse briago.

#### La Flexibilidad

Algo que nos preocupa a últimas fechas es que en campo curricular empieza a rondar a tomar forma a penetrar el concepto flexibilidad.

Se puede convertir en el bisturí que opera todo, es decir, flexibilizar los currícula es pretender acomodar fácilmente lo existente a criterios externos.

Hoy hay que adecuarse a lo que otros piensan por nosotros y solo buscar un proceso de adaptación y acomodación para ser como los demás.

Hay que tener cuidado por todo puede ser flexible, todo se puede doblar habrá que conseguir un viagra curricular.

Estoy en contra de flexibilizar para hacer evaluaciones curriculares y cambiar la organización y la práctica académica. La evaluación es una práctica social que esta presente en lo que cotidianamente hacemos en referencia a la vida escolar como en condiciones específicas en las que se ponen en marcha las acciones mismas de la evaluación institucional.

Reportes de evaluaciones para realizar cambios están bien presentados con impresora de color, en papel muy fino pero en el fondo huecos principalmente por su pretendida objetividad de los resultados arropados con un conjunto de estadísticas impresionantes basados en una numerología afrodisíaca y una tormenta de argumentos del saber común.

La objetividad en la evaluación curricular en tanto "juicio legitimador" supone partir de una objetividad que le es aprensible. Esta posición teórica parte del supuesto metodológico de que la realidad es una y es algo que se capta a partir de los instrumentos contruidos para ese fin.

En los hechos la aprehensión, la interpretación y la explicación de la realidad, es una construcción conceptual que se elabora desde diferentes concepciones teóricas. El ámbito educativo es multidisciplinario.

La realidad construida desde una posición diferente a la realidad siempre será un hecho negado. Los cambios de organización y práctica educativa giran en torno a una realidad diferente a la que se vive en la práctica escolar. En tanto suponen la existencia de una realidad, en identidad con la aprehensión que puede hacerse de ella.

En la perspectiva del positivismo, se reconoce que existe una única condición de aprehensión de la realidad; y que es la misma posición de la que se parte. De ahí que el conocimiento de la realidad es solo un problema de ver bien, de observar cuidadosamente y sistemáticamente.

Desde esta posición la realidad es algo que puede ser aprensible sólo bajo la perspectiva de la rigurosidad metodológica y a partir de ello se da lugar a un juego político-ideológico mediante el cual la primera regla que se establece es debatirse en términos de cientificidad y exactitud del trabajo metodológico, bajo criterios y reglas implicadas en la misma posición positivista.

#### Por Último

No estamos de acuerdo con la flexibilidad para los cambios,



una hipótesis de trabajo que habría que escudriñar es a la evaluación curricular como un problema epistemológico, metodológico y operativo partiendo del hecho de que si existen diferentes explicaciones de la realidad y diferentes formas de juicio, que den cuenta de los resultados de la evaluación, como una de las formas de resolver y adoptar el verdadero dictamen evaluativo a la rigurosidad científica.

En los hechos políticamente significa inscribirse en el juego de la cientificidad y en el ri-

gor metodológico, de la subjetividad y el análisis de los datos.

Con ello queda fuera la posibilidad de evaluar lo que no es definido como evaluable. Así por ejemplo podemos evaluar si son alcanzados o no los objetivos, parámetro de comparación, lo que queda fuera de la evaluación es de donde los objetivos mismos.

Hasta aquí el problema de la flexibilidad del tratar de doblar todo. Una pregunta final, cuanto dura el amor...

# SUPAUAQ

LA GACETA Santiago de Querétaro, Qro. Marzo 2002 Año 7 No. 62

2000-2002

## Editorial



Es impostergable la creación de un fondo de pensiones para dar cumplimiento a la cláusula de jubilación dinámica. El Gobierno Federal ha venido impulsando, como estrategia política, la necesidad de reformar los Contratos Colectivos de Trabajo.

Los argumentos que se esgrimen contienen solamente aspectos cuantitativos; por ejemplo, se dice que el monto de déficit por jubilaciones y pensiones de las 54 universidades públicas del país, se estima en más de \$125,000 millones de pesos; el monto oficial del adeudo de sólo 30 instituciones equivale al 1.3% PIB nacional hasta el 2000 se estima en \$77,000 millones de pesos; en 30 universidades hay una planta de 8609 trabajadores en derecho a pensionarse, contra 7913 ya pensionados; existe, en promedio, 11 trabajadores en activo por cada pensionado; la esperanza de vida en los años 40 era de 49 años, la esperanza de vida actual es de 75 años; la pensión promedio de las universidades es de \$1,100.00 hasta \$11,850.00.

Como se desprende de esta numerología, el panorama que presentan es verdaderamente aterrador; sin embargo, no existen argumentos como son, que la jubilación dinámica fue producto de negociaciones que intercambiaban incrementos salariales, tampoco aparece la discusión sobre la estabilidad y seguridad en el empleo, ni mucho menos los bajos salarios que hoy tienen los académicos, los cuales se obtienen luego de cursar maestrías y doctorados; salarios que, en el mejor de los casos, oscilan entre \$12,000.00 a \$16,000.00 más prestaciones.

Consideramos que es necesario enfrentar este problema como organización sindical; pero, las medidas a implementar dependen de las condiciones de cada institución, lo importante es comenzar por abordar la situación cuanto antes y tomar acuerdos, respetando siempre los derechos legítimos de los trabajadores.

No es un problema sencillo; es una solución que tiene que generarse a través del diálogo entre las instituciones y las organizaciones sindicales.

Preocupa que los criterios no sean claros y que el Gobierno Federal esté jugando exclusivamente con parámetros nada confiables y que sólo muestran parte de la problemática.

El  
Un  
  
RESUM  
El  
cual to  
discusi  
de este  
un punt  
aborda  
rísticas  
cultural  
signific  
sente e  
en el s  
  
ABSTR  
The  
which  
of disc  
present  
view of  
describ  
social  
prehis  
the pre  
present  
  
Dir  
la Faculta

# EL JUEGO DE PELOTA: Un legado de Querétaro

Sergio Quesada Aldana<sup>1</sup>

## RESUMEN

El llamado "Juego de Pelota", ritual Mesoamericano y del cual toma Querétaro su nombre, ha venido siendo un tópico de discusión desde hace mucho tiempo. Sin embargo, el propósito de este ensayo es el de discutir dicha ceremonia antigua, desde un punto concreto de la funcionalidad de la cultura, en donde se aborda no sólo en que consistía y cuales eran las características de dicho ritual, sino también que significado social y cultural tenía para las sociedades prehispánicas, así como su significado simbólico. Como todo análisis antropológico, el presente ensayo busca integrar el pasado histórico con el presente, en el sentido de la evolución cultural.

## ABSTRACT

The so-called "Ball Game", a Mesoamerican ritual and from which the name of Querétaro has been taken, has been a topic of discussion for a long time. Thus, the main purpose of the present essay is to discuss this ancient ceremony from a specific view of the functionality of culture. In order to do this the article describes the make-up and the characteristics of the ritual, its social and cultural significance, and its symbolic meaning in prehispanic societies. Typical of current anthropological analyses, the present essay seeks to integrate the historical past with the present, in the sense of cultural evolution.

---

<sup>1</sup> Director de Investigación y Posgrado, Profesor-Investigador de Antropología en la Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro.

De acuerdo con la Relación de Michoacán o Códice Escorialense, el nombre original de Querétaro se deriva de *Queréta-Parazicuyo* o *Ychahtzicuyo*, que al ser abreviado se transformó justamente en Querétaro, palabra que en el purépecha significa "juego de pelota" (Relaciones Geográficas del Siglo XVI, 1987) y que en nahuatl se decía *tlachtli*. No obstante lo anterior, en la Ciudad de Querétaro, hasta ahora, no se ha encontrado arqueológicamente ninguna estructura de las denominadas como "juego de pelota"; estructuras que se ubicaban en lugares privilegiados en los centros ceremoniales, hoy señalados como sitios arqueológicos, lo cual pudiera deberse ya sea a que fue destruida con el establecimiento del gobierno virreinal y el desarrollo urbano, con la consabida práctica implícita de construir sus obras arquitectónicas sobre y con el material de las obras prehispánicas; o a que simplemente nunca existió, sin embargo, en este caso, nos queda el recurso del análisis simbólico, ubicándose un monumental "juego de pelota" en el asentamiento urbano de lo que ahora denominamos La Cañada. Si partimos como lo hemos mencionado de un enunciado imaginario, y observamos

la estribación de La Cañada desde una óptica y posición aérea, como hubiera sido factible de realizarse desde una capacidad divina o de los dioses prehispánicos, bien podrían haber sido las paredes de dicha formación geológica, una monumental estructura de juego de pelota, en donde los dioses mismos pudieron haber tomado parte en dicho ritual.

Ahora que retomando la idea sobre la etimología del toponímico de Querétaro, podemos abundar en ciertos cuestionamientos como el de ¿por que un nombre purépecha en una región otomí? La respuesta pudiera ser esclarecida por la Relación de Michoacán, en su inciso sobre la Relación de Querétaro que nos menciona que cuando Conín se asienta en La Cañada: "...hizo asiento en unas cuevas que están en una cañada por do corre un arroyo de agua, a media legua de do está ahora poblado el pu[eb]lo de Querétaro. Y porque en sus juegos y pasatiempos tenían un cercado hecho de unas paredes bajas, a do jugaban a la pelota con las nalgas, hecha de un betún que salta llamado hule, y el dicho juego de la pelota o cercado se llama en la dicha lengua otomí al pueblo de Querétaro Anda Maxei, que quiere decir <<el mayor jue-

*go de pelota* >>” (Ibid.:218). En este sentido, nos queda claro que el verdadero nombre fue en otomí: Anda Maxei o todavía mejor Nda Maxei o Mayor Juego de Pelota. Y lo del nombre en purépecha quizá se deba a que con los conquistadores al mando de Hernán Pérez de Bocanegra, encomendero de Acámbaro, llegaron posteriormente a Querétaro, grupos masivos de purepechas quienes hicieron una traducción fiel del nombre otomí a su lengua tarasca y por razones desconocidas, quizá por mayor facilidad al castellano, se familiarizó este último termino, que también significaba *lugar de rocas o Querenda* y su corrupción castellana a *Querétaro* (Ibid.:219).

Pero, ¿que era el denominado “Juego de Pelota”? ¿quiénes lo practicaban?, ¿era un ritual o un deporte?, ¿realmente se exigía de sacrificios humanos? Dentro de la cosmología de los pueblos mesoamericanos, el “juego de pelota” era un ceremonial ritual religioso y no necesariamente un deporte, como luego vulgarmente se le representa. No obstante, era obvio que debido a las condiciones que dicho ritual exigía, demandaba de los sacerdotes que lo practicaban una condición físico-atlética especial, cercana al concepto con-

temporáneo que tenemos de los atletas. Sin embargo, dicho ritual estaba relacionado estrechamente con uno de los múltiples cultos astrales, en este caso dedicado al culto solar, en donde se entendía que en la oscuridad de la noche se desarrollaba un cotidiano sacrificio de las estrellas como alimento del sol, para que a su vez este tuviera la fuerza de iluminar y dar calor a la gente. Las estrellas en cuestión no eran sino simbólicamente dioses que representaban a jugadores de pelotas. En este caso el área ritual del juego de pelota se ubicaba en la bóveda celeste nocturna, y los anillos o marcadores eran representados por el oriente y poniente, es decir, por los lugares donde sale y se pone el sol, con una línea imaginaria al centro del campo en donde el sol sacrificaba a las estrellas y demás astros, dicha línea imaginaria representaba la división donde se combatía por las fuerzas opuestas: el día y la noche; la luz y la oscuridad (Caso 1983; Sahagún 1975 y Soustelle 1977).

En este sentido, hay que recordar que dentro de la filosofía mesoamericana, los fenómenos sobrenaturales (quizá naturales en nuestros días) eran motivo de adoración, y el hecho de que el sol fuera la

fuente u origen de la energía necesaria para generar nuevos días cada mañana, y las emanaciones de calor que este desprende, así como los fenómenos de los eclipses, asociados con la posibilidad de la muerte o fin del sol, fue una de tantas interpretaciones que sobre la existencia del "juego de pelota" existen.

De la misma manera, hay que recordar que la forma culminante de este ritual está en la consecución o ejecución de las metas o marcadores del mismo, consistentes en hacer penetrar una bola de caucho crudo por el orificio de un aro de piedra o madera. Aunque en algunos casos, los marcadores consistían en una piedra rasa ubicada a nivel de superficie a la mitad de la cancha en donde los sacerdotes tenían que hacer rebotar de alguna manera específica, como es el caso de Montealbán, Oaxaca. Hay que estimar aquí que el peso de la pelota era considerable, ya que variaba entre dos a cinco kilos aproximadamente, según el lugar y la superficie en cuestión. Por lo tanto, considerando el peso de la pelota y que esta no podía ser tocada con la mano, sino que su propulsión o golpeo se realizaba con el entrecodo, hombros y especialmente con la cadera, podía propiciar lesio-

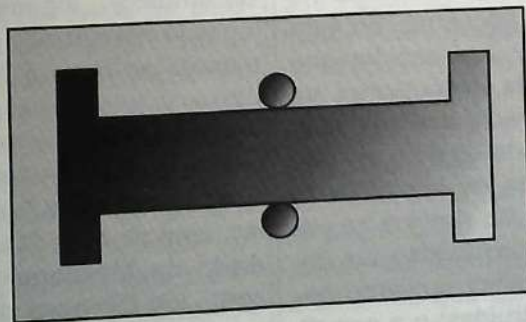
nes y en casos de un "mal bote" quizá hasta la muerte, por lo cual se protegían, dentro de lo posible, con aditamentos hechos de piel y textiles a manera de coderas, rodilleras, hombreras, cascos y guantes que les permitieran apoyarse en el suelo en forma violenta. En relación a lo violento del juego Soustelle nos dice: *"...los accidentes no eran raros: golpeados en el estómago o en el bajo vientre, algunos jugadores caían para no levantarse más; la mayor parte de ellos, después de jugar un partido, debían hacerse practicar incisiones en las caderas para evacuar la sangre derramada."* (Op.cit.: 1977). No obstante lo anterior, es importante señalar que hay el conocimiento de otras variantes de dicho juego en otras regiones de México (aunque no necesariamente en Mesoamérica, ni en tiempos mesoamericanos) en donde sí se permitía impulsar la pelota con las manos y en otras incluso se llegó a usar un bastón para dicho fin (Sociedad de Amigos del Museo 1986).

Todo esto nos hace reflexionar de lo extremadamente difícil que resultaba su práctica y sobretodo la parte culminante del mismo, la ejecución del marcador, dado lo estrecho del orificio del aro, lo grande y

pesado de la pelota, y la imposibilidad de tocar y dirigir la bola con la mano. De esto asumimos que los marcadores siempre o en la extrema mayoría de los casos eran ¡mínimos! y suficientes para que quien lo lograba se le relacionara en lo particular como un elegido de los dioses, y en lo general como una aceptación o consentimiento divino de beneplácito.

Dentro de este aspecto hay que mencionar las diferentes dimensiones de canchas famosas como las de Chichen-Itzá que es la más grande de Mesoamérica, y que cuenta con extraordinarias capacidades acústicas, relacionadas en poder hablar desde los dos cabezales (uno en cada extremo) sin ser escuchado, ni por los sacerdotes "jugadores", ni por la demás audiencia reunida en las tribunas centrales. O las de Xochicalco, sitio en que se reunieron Mayas, Zapotecos,

Tlahuicas y Teotihuacanos a discutir y afinar aspectos del calendario mesoamericano, como lo demuestra los bajorrelieves del templo de Quetzalcoatl. O las de Tajín, en donde hay también esculturas en bajorrelieves que indican la decapitación de los posibles vencedores. De igual manera los sitios arqueológicos de Ranas y Toluquilla, en la Sierra Gorda queretana, en donde parece que dicho culto fue una de las funciones centrales en la existencia de dichas ciudades. En este sentido, también debemos recordar la cancha de Montealbán como la más pequeña de Mesoamérica. De esto se deduce que el tamaño de las canchas determinaba el número de jugadores-sacerdotes, de modo que las más pequeñas podrían haber enfrentado uno a uno, mientras que la más grande quizá hasta nueve contra nueve o algo por el estilo.



De cualquier forma, en el caso del origen del nombre de nuestra Ciudad Capital y de nuestro Estado, se relaciona quizá, como dijimos antes, de manera simbólica al encontrar en la topografía de La Cañada, primer asentamiento de los otomí del actual Querétaro, la forma estilizada de una cancha de "juego de pelota" o sea de dos "T" unidas por la base, o de una "I" latina. Ya que hablamos de la estructura arquitectónica del "Juego de Pelota" vale la pena describir que estos tenían más o menos un patrón regular pero no exacto a base de una plataforma rectangular. Si bien en la mayoría de los casos estos eran espacios cerrados con cabezales, también los existieron abiertos; si estereotípicamente los asociamos con amplias o angostas banquetas descendentes, los hubo también sin ellas; de la misma forma, ya mencionamos que las dimensiones también variaban y la existencia o no de aros fue frecuente. En este sentido, hay que señalar que mucho de las deducciones de corte positivistas que se hacen a cerca de si hubo o no aros es relativa, pues es conveniente recordar que no siempre se encuentran dichas evidencias debido a que estas pudieron haber sido destruidas; o a que di-

chos aros fueron de madera y este material se desintegró con los años o simplemente no existieron. De la misma manera, es importante destacar que la construcción de algunos fue monumental a base de calicanto; mientras que también existieron otros a base de tierra apisonada. Sin embargo, creo que la imagen conceptual del juego de pelota sigue siendo mayoritariamente la que presentamos en la animación superior.

Abundando sobre el tema del "juego de pelota" podemos decir que es una de las características o identidades de la cultura mesoamericana, al igual que lo son los elementos arquitectónicos de talud y tablero o de la alfarda; de los comestibles tales como el maíz, frijol, chile calabaza, etc. Su origen, de acuerdo a lo enunciado por la traza urbana de los sitios arqueológicos se remonta al período Pre-Clásico (1800-0 a.C.), sin embargo, algunos antropólogos lo remontan a épocas anteriores en base a figurillas de barro y esculturas líticas. Y aunque curiosamente no se han encontrado la existencia de estructuras de esas "canchas" en las denominadas "Culturas Madres" de Mesoamérica, como son: los Olmecas de Tabasco y los Teotihuacanos, se podría



creer que la denominada "Avenida de los Muertos" en Teotihuacan podría ser una serie de conjuntos de "juegos de Pelota". De la misma manera, hay algunos investigadores de esta disciplina que consideran posible que las enormes cabezas colosales de la Venta y la zona de los Tuxtlas en Veracruz, no son otra cosa que representaciones de cabezas de sacerdotes "jugadores del juego de pelota"; pues como se sabe, en este ritual se "premiaba" a los sacerdotes que lograban "encestar" o penetrar el aro marcador ¡cercenándoles la cabeza!

Ahora bien, lo anterior nos remite a la aparente relación intrínseca del sacrificio humano con el juego de pelota, lo cual ciertamente existió aunque no de manera obligatoria e indivisible. Trataré de explicarme de la siguiente manera, hay evidencias suficientes de sacrificios humanos asociados a la ceremonia ritual del juego de pelota, a través de códices, esculturas, pinturas, bajorrelieves, etc., donde los aparente jugadores-sacerdotes se les decapitaba, brotando de su cuello acéfalo chorros de sangre que estilizados se convierten en serpientes para después transformarse en flores o sustentos agrícolas. Por lo tanto, dicho

sacrificio está íntimamente ligado con el culto a la fertilidad agrícola, y un pueblo que su economía y cultura depende de la agricultura, la fertilidad resulta un factor determinante. Lo anterior no convierte a sus practicantes en una banda de bárbaros o al sacrificio humano en un acto de barbarie, sino en realidad debemos considerarlo como lo que la palabra sacrificio significa, es decir ofrecer lo mejor de lo que disponen, en este caso su vida misma a través de su sangre sacrificada y ofrecida a los dioses, a cambio de que el sol, que en este caso es un dios, pudiera nutrirse y fortalecerse para mantener la continuidad de la vida de su pueblo y prole.

No obstante lo anterior, el ritual que nos ocupa no siempre culminaba su ceremonia con los referidos sacrificios humanos, y de hecho dejaba de ser un ritual religioso y adquiriría otro contexto más lúdico, que hasta podríamos denominarlo como espectáculo o incluso deporte. Me refiero a aquellas vivencias que nos narran cronistas al iniciar el contacto entre América y España, en donde es evidente que el juego de pelota poco a poco fue perdiendo su significado original, a tal grado que quienes lo presenciaron pudieron observar

que quienes acudían a dichos eventos lo hacían por prestigio social, diversión y razones económicas. En las crónicas españolas se manifestaba que a los juegos asistían los señores y líderes indígenas, vestidos con sus mejores atuendos, prendas y joyas, sentándose en lugares especiales, principalmente en los cabezales o en tribunas prediseñadas desde donde apoyaban a sus respectivos equipos. El resto del pueblo también asistía ubicándose en las secciones asignadas para él. El transcurso del evento se significaba por ser de entretenimiento para unos y otros, sin embargo, los problemas para los nobles (señores o líderes) comenzaba cuando su equipo perdía pues entonces tenían que salir corriendo para librarse de los jugadores del equipo contrario que tenía el derecho de despojarlos de sus prendas valiosas. Por lo demás, era sabido que existían apuestas previas entre los nobles, como entre el pueblo; manteniendo esta costumbre cada sector social por separado. En este sentido Soustelle nos refiere que "...en la vida cotidiana y profana, el juego de pelota servía de pretexto para cruzar enormes apuestas, por las cuales cambiaban de dueño grandes cantidades de vestidos, de plumas,

de oro o de esclavos; pasatiempos que terminaba para algunos señores con la ruina y la esclavitud. Y abundando sobre tema, el mismo autor señala: "*Ixtlixóchitl refiere que el emperador Axayácatl jugando contra el señor de Xochimilco, llegó a apostar el mercado de México contra un jardín perteneciente al segundo, ¡y lo perdió! A la mañana siguiente, unos soldados se presentaron ante el jugador demasiado afortunado, y al mismo tiempo que lo saludaron y le dieron sus presentes, le echaron un collar de flores en que iba oculta una soga y lo ahorcaron*". Op. Cit. 1977).

Ya que hablamos de apuestas relacionadas con el juego de pelota, es oportuno mencionar aquí la mitología en la que Huemac, uno de los últimos caciques Toltecas fue famoso por hacer una apuesta con los dioses, justamente desarrollando el rol de jugador-sacerdote. Este gobernante debió de haber desarrollado dotes atléticos extraordinarios porque al final del juego resultó victorioso ¡sobre los mismos dioses!. Huemac recibió de aquellos abundantes cantidades de maíz y otros bienes agrícolas, lo cual fue objetado por el líder indígena argumentando que el había previamente pactado en su

apuesta joyas y no alimentos. Los dioses corrigieron lo otorgado brindándole a Huemac lo convenido, teniendo como resultante una serie de hambrunas y pobreza que acabaron con la desintegración de la otra deslumbrante cultura Tolteca. (Bernal 1975).

Podemos terminar este ensayo comentando que el símbolo del Juego de Pelota es todavía vigente en Querétaro, pues además del aspecto etimológico que lo liga con su nombre indígena, la Universidad Autónoma de Querétaro manifiesta orgullosa en parte de su emblema de su escudo a un jugador de pelota. En este caso se trata justamente de una copia fiel del disco o estela de Chinkultic, Chiapas del período Clásico Maya, que puede ser observado y admirado en el Museo Nacional de Antropología (Sala Maya).

Irónicamente, podemos apreciar que con respecto al Alma Mater queretana se dan curiosamente los dos aspectos que en el juego de pelota sucedieron, es decir lo ritual y ceremonioso, que corresponde al otorgamiento de "Educar en la Verdad y en el Honor"; servicio y compromiso que mantiene en forma permanente con su sociedad, ejercicio que sobra decir, encarna la Universidad con mucho orgullo; mientras que por otra parte, el gobierno del estado (1998-2003), quién tiene la obligación constitucional de apoyar a la educación pública, vulgariza su posición al apostar en contra de los principios en los que se sustenta nuestra institución. Ojalá y no le suceda lo que a aquellos señores prehispánicos, que prepotentes y ensoberbecidos con su efímero poder, acabaron por perderlo todo...

**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

Alva Ixtlixóchitl, Fernando  
de Obras Históricas, Universi-  
dad Nacional Autónoma de  
México, 1977.

Bernal, Ignacio  
Tenochtitlan en una Isla. Colec-  
ción SEP-Setentas, 1975.

Caso, Alfonso  
El Pueblo del Sol. Fondo de Cul-  
tura Económica, 1983.

Enciclopedia de México,  
Tomo X, 1977.

Relaciones Geográficas del  
Siglo XVI: Michoacán (Relación  
de Querétaro), Universidad Au-  
tónoma de México, 1987.

Sahagún, Fr. Bernardino de  
Historia General de las Cosas  
de Nueva España, editorial  
Porrúa, 1975.

Sociedad de Amigos del  
Museo El Juego de Pelota. Una  
tradicción prehispánica viva.  
INAH, 1986.

Soustelle, Jacques La Vida  
Cotidiana de los Aztecas en  
Vísperas de la Conquista. Fon-  
do de Cultura Económica,  
1977.

TA

Resumen

Un es  
indica qu  
en el mu  
profunda  
reotipos  
machism  
mueven  
neurótica  
car con  
un confl  
der, viol  
impulso  
sociedad

Abstrac

A r  
as the r  
countri  
stereot  
mo, m  
promot  
be exp

El  
Metropol  
Políticas

# TAMBIÉN POR AMOR SE CANTA

Germán Espino

## Resumen

Un estudio de la autora Carmen de la Peza sobre el bolero indica que este es el género más popular de la canción de amor en el mundo de habla hispana, pero revela que es un género profundamente conservador, en el cual se preservan los estereotipos sobre el hombre y la mujer, tales como la misoginia, el machismo, las relaciones neuróticas, etc. Estos estereotipos promueven relaciones de pareja desdichadas y esta predisposición neurótica a las relaciones de pareja desdichadas se puede explicar con base en *El Malestar de la Cultura* de Freud. Es decir hay un conflicto entre las pulsiones básicas del individuo (sexo, poder, violencia, etc.) y la sociedad que trata de controlar estos impulsos. En este conflicto, el bolero es un instrumento de la sociedad para controlar los impulsos del individuo.

## Abstract

A research of author Carmen de la Peza on Bolero shows it as the most popular genre of love songs in the Spanish speaking countries, but also reveals its profound conservative roots where stereotypes on Man and Woman are preserved such as machismo, misogyny, neurotic relationships, etc. These stereotypes promote unhappy relationships and this neurotic inclination can be explained by Freud's *Culture uneasiness*, which means there

---

El autor es Maestro en Comunicación y Política por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Es profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ.

is a conflict between the basic impulses of the individual (sex, power, violence, etc.) and the society which tries to control those impulses. In this conflict, Bolero is an instrument of society to control individual's impulses.

### También por amor se canta

El bolero se ha convertido en el género de canción de amor más importante en México y quizá del mundo hispanohablante. Como señala la autora Carmen de la Peza (2000),<sup>1</sup> desde hace más de 100 años, cada generación renueva las viejas letras del bolero e inventa otras para cantar al amor. Muestra de ello es que en el 2002 cantan boleros los principales artistas mexicanos y muchos internacionales, por ejemplo, Luis Miguel, Alejandro Fernández, Gloria Estefan, Cristian Castro, Lucero, etc.

El libro *El Bolero y la educación sentimental en México* es un análisis crítico de este género desde las ciencias sociales; es producto de un trabajo exhaustivo pues se analizan las letras de los boleros (aproximadamente 800 canciones), los lugares donde se transmite en la Ciudad de México, los programas en los medios masivos y, sobre todo, con

un estudio de grupos focales se analiza el consumo, es decir, como usan las personas al bolero para recrear su relación amorosa. Creemos que el marco teórico y la metodología aparte de novedosos y relevantes para los estudios de comunicación, constituyen un trabajo pionero por la metodología cualitativa, la investigación antropológica y el enfoque teórico, desde los estudios de recepción, que si bien es común en Europa en América resulta innovador.

De acuerdo al libro, el gran alcance del bolero se manifiesta, entre otras cosas, en que es un género transclasista, es decir, se consume en todas las clases; es transnacional, se consume prácticamente en todos los países hispanohablantes; pero, además, es transhistórico, pues desde su origen nunca ha dejado de ser popular.

No obstante esta amplia proyección del bolero, en cada etapa tiene diferente significado. Primero, en su etapa producción las letras del bolero condensan y preservan los estereotipos sociales tradicionales de la cultura mexicana: misoginia, machismo, relaciones neuróticas, etc. Segundo, en la etapa de circulación, los medios de comunicación lo usan para diversos fines como la so-

...alización y comercialización de las relaciones de pareja, etc. y por último, en la etapa de consumo en cada grupo social tiene diferente significado. Por ejemplo, señala la autora, en las clases bajas se usa para bailar mientras que en las altas sólo se escucha; en las medias y altas se usa para las serenatas, etc.

En este sentido, cabría preguntarnos, si en el bolero se reproducen los estereotipos sociales sobre el hombre y la mujer, y todas las generaciones utilizan el género para recrear sus relaciones de pareja, ¿esto implica que incluso las nuevas generaciones —supuestamente más liberales— nuevamente aceptan la relación de pareja tradicional como marcan los estereotipos sociales? Es decir, aceptan la relación como sometimiento, como una relación autodestructiva, la idealización de la mujer como santa o puta, la imagen del hombre como un don Juan o una víctima, etc.

### La ideología del bolero

Carmen de la Peza discute que uno de los estereotipos más impactantes que se presentan en la cultura mexicana —y en el bolero— es una propensión, quizá neurótica, al amor idealizado. Prueba de ello es

cialización y comercialización de las relaciones de pareja, etc. Y por último, en la etapa de consumo en cada grupo social tiene diferente significado. Por ejemplo, señala la autora, en las clases bajas se usa para bailar mientras que en las altas sólo se escucha; en las medias y altas se usa para las serenatas, etc.

En este sentido, cabría preguntarnos, si en el bolero se reproducen los estereotipos sociales sobre el hombre y la mujer, y todas las generaciones utilizan el género para recrear sus relaciones de pareja, ¿esto implica que incluso las nuevas generaciones —supuestamente más liberales— nuevamente aceptan la relación de pareja tradicional como marcan los estereotipos sociales? Es decir, aceptan la relación como sometimiento, como una relación autodestructiva, la idealización de la mujer como santa o puta, la imagen del hombre como un don Juan o una víctima, etc.

#### La ideología del bolero

Carmen de la Peza descubre que uno de los estereotipos más impactantes que se presentan en la cultura mexicana —y en el bolero— es una propensión, quizá neurótica, al amor desdichado. Prueba de ello es

que de los casi ochocientos boleros analizados el 80% dibuja una relación de "amor desdichado" y sólo el 20% de "amor feliz". En este sentido, podríamos pensar que el mensaje central del bolero es que el amor romántico que culmina en una relación feliz es imposible, que el romanticismo se funda en la desdicha. En realidad este planteamiento no es nuevo, ya muchos autores han señalado que el modelo de amor occidental es el amor trágico; cuando se consuma el deseo desaparece el amor, parece ser la conclusión de los relatos románticos. En Occidente, el amor pleno es tenso, destructivo. De ahí que los textos clásicos de amor dibujen el amor desdichado: Romeo y Julieta, Tristán e Isolda, Don Quijote y Dulcinea, Fausto y Margarita, etc. En las películas actuales se reproduce el mismo estereotipo, desde las más eróticas, hasta las más cursis: *El último tango en París*, *Siete semanas y media*, *El Titanic*, *Otoño en Nueva York*, *Infidelidad...*

Pero, ¿cómo podríamos explicar estas tendencias autodestructivas de las relaciones de pareja? Diversos autores como Freud, Sade, Bataille, etc. explican que existe una escisión entre los sentimientos y la racionalidad de la persona

humana. Freud en *El Malestar de la Cultura* considera que existe un conflicto esencial entre las pulsiones básicas del individuo (erotismo, violencia, voluntad de poder, etc.) y las exigencias de la sociedad que, a través de normas, pretende controlar al individuo. Esta contradicción motiva a las personas a tener una escisión en su personalidad, pues si bien tratan de acatar las normas sociales, sus instintos básicos en muchas ocasiones los llevan a conductas contrarias a las normas sociales.

Georges Bataille (1997), desde esta tradición, define los rasgos del erotismo, a partir de la literatura del Marqués de Sade. Bataille explica que el bien y el mal son dos caras de una misma moneda: el hombre. En el alma humana pelean pulsiones básicas como eros, tanatos y una voluntad de poder siempre insatisfecha. De manera que si en nuestro interior existe un "hombre normal", que nos orienta a comportarnos como dicta la buena sociedad, por otro lado, en nuestro ser también existe un "hombre soberano", erotómano, violento, que es el antihéroe que Sade dibujó en sus obras.

En la medida en que el deseo se proyecta hacia la transgresión y que una de las princi-

pales transgresiones es la violencia, el hombre soberano llega al sadomasoquismo, al crimen, como la cima de la transgresión, es la conclusión de Sade. En el erotismo pelea la llama de la rebeldía; el erotismo se constituye como un rechazo a las prohibiciones; su único impulso es la búsqueda de placer y como éste se logra con la transgresión de las normas, el placer se obtiene en proporción de la destrucción de la vida. (Bataille 1997)

Según estos autores, el sometimiento del impulso sexual, entonces, se volvió parte fundamental de la maquinaria del Estado, de las estrategias de la cultura. A partir de aquí se generaron una serie indefinida de dualidades, espíritu-materia, bien-mal, etc. La contradicción de esta realidad esquizofrénica sólo puede ser evadida por una neurosis colectiva, sólo de esta forma el hombre puede subsistir sin su propio lenguaje, de vivir no como un signo de sí mismo sino de otra cosa... (Sollers 1966, 58) La única alternativa a la neurosis colectiva es la perversión, es decir, la trasgresión de las normas sociales.

El mensaje de los boleros, parece ser, entonces, que la intensidad del amor se basa en la transgresión; si no hay tensión, si no hay conflicto emo-